

Dialogando en los foros de discusión: pautas para el diseño y la evaluación

Manuel Sotomayor Zambrano

pchumsot@upc.edu.pe

Resumen

La educación contemporánea, basada en los redescubrimientos psicológicos (Vygotsky, Freud) y de la filosofía de la mente (Wittgenstein, Austin) revaloriza el papel fundamental de lo social en la formación de la mente del ser humano. En este artículo, nos centramos en dos puntos. Primero, en cómo podemos concebir el Foro de Discusión como una herramienta educativa (parte del grupo de las herramientas de Internet al servicio de la educación) dentro del marco de la comunicación, como uno de los mecanismos por los cuales los seres humanos construyen un espacio intersubjetivo en común. El segundo punto es la presentación de una propuesta de criterios (interactividad, cooperación dialógica y calidad argumentativa) que permitan evaluar si esta herramienta educativa permite desarrollar un espacio intersubjetivo que ayude a mejorar las condiciones del diálogo y la convivencia.

Palabras Clave: Foros de discusión, Interactividad, Argumentación, Comunicación

Abstract

The contemporary education, based on the psychological rediscoveries (Vygotsky, Freud) and on the philosophy of the mind (Wittgenstein, Austin), revalues the Social's fundamental role in the mind develop of the human being. We center this paper on two aspects. The first one refers on how we can conceive the discussion forums as an educative tool (Internet tool) within the communication frame as one of the mechanisms by which the human beings build a common shared intersubjective space. The second aspect shows a criteria proposal (interactivity, dialogical cooperation and argumentative quality) that helps to evaluate if this educative tool develops the necessary conditions to improve dialogue.

Key Words: Discussion forums, Communications, Argumentation, Interactivity, Dialogue.

1. La comunicación y comprensión como proceso intersubjetivo

La comunicación es un concepto actualmente asociado con muchos campos de acción, desde el intercambio de datos entre computadoras hasta los mensajes que el poeta plasma en un poema. Sin embargo, no nos es difícil aceptar que la esencia de la comunicación está en la acción intencional de transmitir un mensaje de una persona a otra a través de un canal determinado. Actualmente, este modelo de comunicación (modelo clásico de la comunicación como decodificación) se considera insuficiente, ya que asume que el proceso comunicativo es automático y que su única posibilidad de error radica en algún problema relacionado con el código o el canal, como, por ejemplo, si el código no es compartido por las partes que participan en la supuesta comunicación, el mensaje no está bien construido o el canal no permite transmitir, efectivamente, el mensaje. La comunicación desde este modelo es vista como el empaquetamiento del mensaje. Es decir que un emisor envía un “paquete” de mensajes que serán abiertos por el receptor. Este “paquete” contiene mensajes que no son otra cosa que estados mentales (creencias o emociones) que viajan de persona a persona a través del aire (o del canal que se desee).

Sperber y Wilson, en “Relevancia: comunicación y cognición” (2006), presentan una crítica al modelo clásico de comunicación. La crítica se basa en que nosotros no empaquetamos nuestros pensamientos (o estados mentales), sino que enviamos mensajes o partes de él que son interpretados o reconstruidos por nuestro interlocutor a partir del mensaje recibido (Herrera 2002). Para poder tener una buena comunicación, ambas partes involucradas –emisor (hablante) y receptor– deben compartir un espacio común. Este espacio está conformado por creencias que ambos tienen del *mundo* en el que viven, como lo expresa la filósofa de la mente Marcia Cavell en la siguiente frase: “la comunicación exitosa presupone por lo menos esto: que habitamos un mundo en común y que existe una conexión causal entre el mundo y el hablante/creyente que ayuda a construir tanto el significado como el contenido mental” (Cavell 1990). Sin embargo, no basta que vivamos en un mismo *mundo* para poder comunicarnos, “...el significado de lo que un hablante dice está en función no sólo de su relación con el mundo, sino también de qué otras cosas toma por ciertas” (Cavell 1990). Es crucial, para una comunicación exitosa, que ambas partes tengan un sistema de creencias

compartido y, así, puedan compartir signos y significados, tales como el idioma, el sentido de las palabras, historias y mitos.

Para los intelectuales contemporáneos, principalmente provenientes de la filosofía de la mente, la ciencia cognitiva (la lingüística entre ellas) y el psicoanálisis, la mente se constituye a través de la interacción social de manera *intersubjetiva*. Lo que llamamos mente estaría conformado por un conjunto de creencias y emociones que han sido aprendidas por nosotros, no a través de un descubrimiento aislado y solipsista, sino a través de la interacción social. En este punto, Wittgenstein es contundente; según él, no solo se aprende a través de la interacción social el nombre de una emoción, sino que se aprende a sentirla. Desde su tesis de que el lenguaje no es privado, sino social, Wittgenstein niega la existencia de estados mentales privados. De esta manera, el lenguaje nos da la posibilidad de que el mundo exista como lo conocemos, nos permite construir conceptos y nombrar. El lenguaje nos permite percibir y sentir el mundo, de tal manera que “la adquisición del lenguaje es condición de posibilidad de las emociones” (Vygotsky 1931) y de la mente en general. Para Vygotsky, el niño aprende, primero, a través de la interacción con los adultos significativos (padres, generalmente) internalizando significados dados por los otros, y, luego, pasa a un estado egocéntrico para, después, alcanzar un estado de madurez mental que trasciende aquel estado egocéntrico.

“...todo lo interno en las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que ahora es para sí (para uno mismo). Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función al principio es social. Este es el punto central de todo el problema de la conducta interna y externa (...). Cuando decimos que un proceso es “externo” queremos decir que es “social”. Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas”. (Vygotsky 1931)

Podemos observar que, para Vygotsky, lo social es una variable fundamental en la constitución de la personalidad y de otras *funciones mentales superiores*, como el lenguaje y el pensamiento. Vygotsky ya había esbozado la idea wittgensteiniana de que

el ser humano se constituye a través del otro, que, en primera instancia, es la madre. “Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; [...] La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás.” (Vygotsky 1931)

Comunicación y comprensión

Edgar Morin plantea que uno de los mayores retos a los que se enfrenta la educación del futuro es a enseñar la comprensión. Este reto se presenta en un contexto paradójico, ya que cada vez existen más y nuevas formas de comunicación para más cantidad de personas; sin embargo, estas facilidades no desarrollan, por sí solas, mejores comprensiones. Para Morin, existen dos tipos de comprensión: la comprensión intelectual u objetiva, y la comprensión humana o intersubjetiva (Morin 2002). La primera se refiere a la forma de entender el objeto y poder explicarlo desde medios objetivos del conocimiento. Este tipo de comprensión es insuficiente para entender, realmente, a los otros; para ello, necesitamos ser empáticos y tratar de entender por qué el otro actúa o piensa de determinada manera. Para poder comprender intersubjetivamente, se requiere una actitud crítica, de autoconocimiento y de respeto.

2. Diálogo y aprendizaje

Los redescubrimientos psicológicos de la educación –me refiero, principalmente, a la lectura de los trabajos vygotskianos– han alimentado las corrientes vanguardistas de la educación que criticaban el proyecto *moderno* de la educación. Es decir, el proyecto totalizador infalible de la programación instruccional bajo el paradigma conductista ha cedido paso a corrientes educativas que reconsideran al ser humano y su diversidad. Dentro de este contexto, podemos encontrar teorías *en boga*, como la teoría de las Inteligencias Múltiples, los Estilos de Aprendizaje, entre otras. Este contexto ha sido influido por las nuevas ideas que muestran el verdadero papel que cumple lo social en el desarrollo de la mente del niño; redescubre la importancia de las interrelaciones sociales en el proceso del aprendizaje. En esta línea, aparece la concepción comunicativa de la educación que concibe al aprendizaje como el resultado de interacciones entre personas (Elboj 2002). Como nos indica Morin, la comunicación no basta para la comprensión,

sino que es una condición necesaria mas no suficiente. La forma de comunicación que nos permite comprender al otro, tanto objetiva como intersubjetivamente, es el diálogo.

El lingüista y psicoanalista Marcos Herrera (Herrera 2002) define el diálogo como una forma de interacción verbal entre dos agentes. Este accionar en relación con el otro es un encuentro intersubjetivo de dos mundos por medio del lenguaje, es decir, de dos perspectivas del mundo que tienen mucho en común –las creencias que hacen factible la comunicación–, pero que, también, tienen algunas creencias que difieren y que son asunto de discusión (no utilizamos la palabra discusión en su acepción peyorativa). En este sentido, es importante tener presentes las formas que posibilitan el acuerdo o consenso y cuáles el desacuerdo o disenso; ambas partes se involucran no solamente desde su naturaleza cognitiva, sino, también, afectiva. El diálogo puede llegar a ser un puente de hielo entre dos personas, muy frágil y resbaladizo. Por ello, dicho diálogo, idealmente, cumple ciertas condiciones para ser efectivo.

Las condiciones de un diálogo se pueden agrupar en dos tipos: por un lado, en el *reconocimiento del otro* y en la *argumentación* –las razones que damos frente a una discusión–; y, por el otro lado, según sus características formales, en la *interactividad* y el llamado *principio de relevancia*.

2.1 Reconocimiento del otro y argumentación

El reconocimiento del otro es una condición fundamental del diálogo en tanto lo identificamos como la interacción verbal de dos personas en la que cada una de ellas tiene en cuenta al otro. ¿Qué significa tener en cuenta al otro? Significa tratar de comprenderlo en el sentido que expresa Morin, identificarlo como un interlocutor válido, no disminuirlo y considerarlo inferior.

La otra condición para un buen diálogo es la argumentación. Se entiende por argumentación el dar buenas razones para fundamentar alguna manifestación o acción. Para Habermas, la argumentación es una cara de la racionalidad, ya que toda aquella manifestación o acción que tiene una pretensión de validez que puede ser fundamentada o criticada es considerada *racional*. En este sentido, la argumentación es fundamental para la *acción comunicativa* racional en tanto es el medio por el cual las distintas

acciones o manifestaciones son enjuiciadas, criticadas y, por ende, aceptadas o rechazadas. De esta manera, la argumentación es una opción para llegar a consensos sin coacciones; a través de la argumentación en el diálogo los participantes puedan exponer y contraponer “buenas razones” aceptando o rechazando intersubjetivamente las pretensiones de validez de sus propuestas. Para la identificación de cuáles serían “buenos argumentos” y cuáles no, nos ayudamos de la evaluación en el uso de falacias no formales, que son argumentos engañosos y persuasivos, pero incorrectos por la forma en que las premisas pretenden sustentar su conclusión.

2.2 Comunicación e interacción

El diálogo también debe cumplir ciertas normas o características, que, aunque generalmente implícitas, son asumidas por sus participantes. El diálogo es un encuentro intersubjetivo y, también, una acción interactiva; por lo tanto, la mayoría de esas normas o características garantiza lo que denominamos *interactividad*. Entre ellas, tenemos la llamada *dialogicidad* (Herrera 2002), que se entiende como la posibilidad que tiene un interlocutor de cambiar de turno en una conversación. El diálogo también se caracteriza por presentar lo que, en lingüística, se denomina *secuencias conversacionales*, que pueden explicarse como pares [a,b]: un interlocutor emite el primer miembro del par, “a”, de tal manera que deja a su interlocutor que cierre el par emitiendo el miembro “b” (Herrera 2002). Ejemplos de secuencias conversacionales son las preguntas-respuestas, el ofrecimiento-aceptación, el rechazo-justificación. Por lo tanto, el cumplimiento de la *dialogicidad* y la emisión de *secuencias conversacionales* estarían garantizando la naturaleza interactiva del diálogo. Es decir, un diálogo interactivo sería un intercambio verbal en el que los participantes generan opciones de cambio de turno, de las cuales algunas sean invitaciones intencionales a que el otro contribuya con su participación.

3. Los foros de discusión como herramienta de comunicación y aprendizaje

¿Qué es un foro de discusión? Se llama foro de discusión a la herramienta virtual que opera en Internet y permite el intercambio de ideas asincrónicamente. El foro de discusión puede ser usado por múltiples usuarios en una misma discusión. No requiere que todos ellos estén conectados simultáneamente en él, sino que uno puede ingresar y participar con sus ideas y posiciones frente a un determinado tema a una hora

determinada y, luego, salir del foro; 5 ó 24 horas más tarde, otro participante puede entrar al foro y ver la intervención del primer participante, y comentarla o refutarla. El foro de discusión puede tener varios usos. El más común es la discusión de un tema. También, se usa para recabar opiniones, debatir una propuesta o posiciones encontradas, entre otros usos.

Los foros de discusión, generalmente, forman parte de páginas web que fomentan el intercambio de opiniones. También, se encuentran en la mayoría de aulas virtuales como una herramienta de aprendizaje muy valiosa. Ahora veremos por qué.

¿De qué manera una herramienta de comunicación como el foro de discusión puede ser, también, una herramienta de aprendizaje? Por un lado, si el conocer las creencias de mi interlocutor me ayuda a poder comunicarme con él de manera exitosa, el foro de discusión plantea un espacio para poder volcar nuestras creencias, en muchos casos, de mejor manera que en una conversación convencional, ya que el intervenir en un foro de discusión nos permite, siempre, un mayor tiempo para la respuesta y, por ende, más posibilidades de reflexión y de poder explayarnos en nuestra respuesta o intervención. Por otro lado, el foro de discusión permite lo que Vygostky planteaba como la construcción social del conocimiento: genera colaboración en un grupo humano para llegar a consensos.

En la práctica educativa tanto superior como escolar, los foros de discusión son utilizados para desarrollar un amplio espectro de procesos: lectura, memorización, comprensión, análisis, reflexión, establecimiento de inferencias, interpretación y análisis. Son utilizados para desarrollar habilidades argumentativas, de interrelación con los otros y para llegar a consensos a través de la comprensión de los demás. Pueden ser utilizados para que un grupo de alumnos pueda discutir documentos, para debatir un tema polémico, para ponerse de acuerdo en temas prácticos o, simplemente, para que manifiesten sus opiniones respecto de un tema determinado. Por otro lado, también desarrolla autonomía en los alumnos, ya que ellos tienen que organizar su tiempo para ingresar y publicar su intervención. Los foros de discusión llegan a ser un medio para la socialización y generación del conocimiento sin depender de un espacio y tiempo coordinado, lo cual plantea una posibilidad cada vez mejor de un diálogo y, por ende, de la construcción de una comprensión más global del otro.

3.1 Criterios para evaluar los foros de discusión

En el punto 1 del presente artículo, hemos tratado de esbozar el marco teórico de lo que consideramos el objetivo por excelencia del foro de discusión: generar un diálogo argumentado entre dos o más personas. Para ello, necesitamos criterios de evaluación y análisis de dichos foros. A continuación, expondremos tres criterios que resumen el objetivo de esta herramienta: la interactividad, la cooperación y la calidad argumentativa. Estos tres criterios nos pueden servir para evaluar cualquier foro de discusión, independientemente del contexto temático en el que se desarrolle. De esta manera, podríamos dividir dos tipos de criterios de evaluación: los criterios generales (adecuados para la evaluación de cualquier foro) y los criterios específicos (propios de cada temática o particularidad de los foros). En adelante, nos concentraremos en los criterios generales.

3.1.1 Interactividad dentro de los foros de discusión

El criterio de interactividad vela por la presencia de una dinámica comunicativa que respete las características de dialogicidad y secuencias conversacionales, antes vistas. La primera característica está, de alguna manera, garantizada en el foro, ya que su naturaleza asíncrona no genera problemas para que un participante tenga que esperar su turno de intervención. En los foros de discusión en los que haya moderador, él deberá velar por permitir que todos los participantes cumplan con su turno de intervención. La idea es que todos tengan la misma oportunidad. Por otro lado, la segunda característica busca que las intervenciones se den dentro de un contexto dialógico, intervenciones que retomen otras previas y que permitan continuar con la discusión. Por lo tanto, entendemos interactividad, en el contexto de los foros de discusión, como la acción de intervenir teniendo en cuenta la participación de los otros. La interactividad en un foro de discusión puede ser evaluada calificando las intervenciones de los participantes según las tres categorías (Beuchot 2000, Rafaeli 1997) que presentamos a continuación:

Activas: presentan información que no se refiere o relaciona (o responde) con otros mensajes previos, a pesar de que otros mensajes se refieran a él.

Reactivas: responden a un mensaje –o intervención– inmediatamente previo. La respuesta puede referirse al mensaje previo explícita o implícitamente.

Interactivas: se refieren a intervenciones previas –generalmente, no solo a la anterior, sino también a otras, muchas veces de manera integrada o resumida– y abre el diálogo a nuevas intervenciones.

3.1.2 Cooperación dialógica en los foros de discusión

Como vimos anteriormente, el diálogo es un puente riesgoso entre dos sujetos. Este riesgo es latente por el hecho de que podemos ser malinterpretados por nuestros interlocutores. Para que esto no suceda, a pesar de compartir un mismo mundo referencial, se debe cumplir un principio llamado, por Grice, principio de relevancia, que vela por que los interlocutores participen cooperativamente en la conversación, lo cual significa que emitan manifestaciones con sentido para el otro. A partir de este principio de relevancia se desprenden las llamadas cuatro máximas o estrategias para alcanzar un diálogo cooperativo (OEI 2001):

Máxima de cantidad: se relaciona con la cantidad de información que debe tener una intervención discursiva para que esta logre mantener una relación dialógica. Si la persona introduce información excesiva, o su parquedad impide entender correctamente su punto de vista, estaremos ante la violación de esta máxima.

Máxima de cualidad o calidad: se refiere a la sinceridad que debe tener cada participante para que la conversación se desarrolle fructíferamente. No es esta una indicación formativa en el sentido de que la sinceridad requerida apunte a la verdad objetiva de la materia de conversación, sino a que cada persona diga, por un lado, aquello que cree que es verdadero, y, por otro lado, que no se refiera afirmativamente a las cuestiones sobre las cuales tenga conciencia de que carece de pruebas suficientes.

Máxima de relación: apunta a la relevancia de las intervenciones. Una conducta cooperativa será aquella que busca informaciones y argumentaciones que sean consideradas efectivamente importantes y atinentes para coordinar una acción, profundizar sobre un tema o alcanzar acuerdos.

Máxima de modo: se relaciona con la manera de decir las cosas, con la búsqueda de un lenguaje claro e inteligible intersubjetivamente. Tiene relación con observar reglas como la exposición ordenada de la información y los argumentos, su desarrollo coherente, su brevedad y claridad.

3.1.3 Calidad argumentativa

Este criterio es más particular que los anteriores y puede ser reemplazado por el criterio particular de la naturaleza del foro. Por ejemplo, podemos tener un foro sobre un tema de contabilidad, antropología, historia, entre otros temas. Si queremos evaluar dichos foros, podemos utilizar los dos anteriores criterios y un tercero que correspondería a la naturaleza del tema en discusión.

En este apartado, vamos a escoger el caso de un foro que se podría plantear en una clase de Ética y Ciudadanía, y que tenga por objetivo plantear un dilema que enfrente a dos posturas posibles para su solución. En la discusión, se van a evidenciar tipos de argumentación ética que no solo pueden ser evaluados desde el aspecto lógico o de de la interactividad, sino, también, sobre el nivel de argumentación ética que presenta. El criterio que definiremos a continuación lo hemos llamado calidad argumentativa y nos sirve como tercer criterio para evaluar foros de un curso universitario¹.

El psicólogo Lawrence Kohlberg ha estudiado cómo toman las decisiones u optan por una postura las personas frente a un problema ético. Él estudia lo que, en psicología, se denomina desarrollo moral. Sus investigaciones nos muestran que las personas van desarrollando una facultad mental que se corresponde con cómo enfrentan un problema ético. Este hecho se muestra, principalmente, por el nivel de argumentación que tienen los participantes de un diálogo, o la persona que debe solucionar un problema ético reflexivamente. Kohlberg identifica tres niveles del desarrollo moral. Cada nivel consta de dos etapas.

¹ Nos referimos al curso de Ética y Ciudadanía de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). En este curso, nos interesaba evaluar, mas no calificar, el nivel argumentativo en temas éticos de los alumnos.

El primer nivel es el preconventional. Las personas que se encuentran en este nivel son egocéntricas y aún no desarrollan el valorar el punto de vista de otras personas. Hacen las cosas porque les convienen; son, principalmente, personas que actúan en búsqueda de su bienestar en todo momento. Los argumentos que utilizan para sustentar sus posiciones o acciones suelen ser los siguientes:

- Argumentos relacionados con buscar una recompensa o escapar de un castigo. Por ejemplo, está bien denunciar a tu amigo, porque, si no, te pueden acusar a ti.
- Argumentos que defiendan la reciprocidad (“si tú me das, yo te doy”). Esta defensa no es por justicia ni por lealtad, sino por intercambio de favores (“a ti te conviene y a mí también”). Por ejemplo, está bien no denunciar a la profesora que tu amigo está copiando, porque él te ha ayudado antes no acusándote.

En el nivel preconventional, las personas cumplen con reglas y normas solo en la medida en que les convengan o que puedan salir ganando con ellas. Les despreocupa el hecho de que haya personas que esperan algo de ellos.

El segundo nivel es el llamado convencional. Las personas que se encuentran en este nivel tienen como principal motivación ser reconocidos como buenas personas. Tratan de hacer lo que está considerado “bien” por los otros; piensan que es importante cumplir con las normas y leyes para que exista un orden social; todos deben hacer lo que les corresponde; se debe respetar la autoridad. Las personas del nivel convencional sustentan sus posiciones éticas con los argumentos relacionados con las siguientes actitudes:

- Demostrar que alguien actuó bien, de la manera que esperan los demás de él, es decir, cumpliendo su rol de hijo, hermano, amigo, etc. Es actuar como esperan los demás, actuar “bien” para los ojos de los demás.

Por ejemplo, se podría considerar correcto que el gerente de Recursos Humanos de una empresa haya metido el CV de su cuñado en una terna de candidatos

habiendo retirado el CV de un postulante que sí cubría los requisitos pedidos por el área que demanda el puesto. Esta acción se justificaría –desde este nivel– por el hecho de que, frente a la situación difícil que está atravesando la hermana del gerente, lo menos que podría hacer es darle una mano a su esposo (el cuñado del gerente).

- Reconocer la autoridad y el cumplimiento de las leyes, porque eso es lo que se espera de todo buen ciudadano. Sin embargo, se reconoce que siempre existen casos extremos en los que la ley puede ser flexible (“siempre hay excepciones”).

Por ejemplo, una religiosa venía conduciendo un vehículo y se pasa la luz roja. Un policía la detiene y la monja le explica que ella está sumamente apurada y que la disculpe, pues no quiso hacerlo. La postura “el policía debería dejar ir a la religiosa” podría estar sustentada porque está bien cumplir la ley, pero no es necesario que se haga con la monja, ya que ella no es mala o, al parecer, no tuvo mala intención.

El tercer nivel es el llamado postconvencional. Las personas que han alcanzado este nivel sustentan sus acciones por convicciones personales, autónomas. Lo bueno es lo justo según los principios morales y valores. La ley se cumple no por cumplir, sino porque defiende nuestros principios morales. Los argumentos que utilizan para sustentar sus posiciones buscan

- sustentar que es bueno actuar de acuerdo con las leyes, porque estas buscan el bien de todos y porque debemos asumirlas por el hecho de ser ciudadanos. Las leyes se deben cumplir a pesar de que, en algún caso, vayan contra el beneficio de un grupo en particular o del personal.
- defender el que la persona obedezca la ley porque esta coincide con sus principios y valores, los cuales deberían ser cumplidos por todas las personas en el mundo. Uno no cumple la ley sólo porque es ley y hay que cumplirla, sino porque evalúa si esta ley o norma es válida, si es afín con sus principios y valores.

Un ejemplo para ambos tipo de argumentos sería el siguiente. Si un policía me detiene por haber cometido alguna falta de tránsito y me propone no complicar la situación mediante un pequeño arreglo económico que nos beneficie, esto significa que me beneficiaría en pagarle sólo el 4% de la multa y, también, ahorrándome el trámite de ir a pagar la multa a las oficinas de tránsito. Él, a la vez, se beneficiaría con una ayuda económica, que no le caería mal, ya que la policía es muy mal pagada. Sin embargo, yo no acepto este arreglo, a pesar de los supuestos beneficios, porque el policía es un representante del Estado y su rol es cumplir con las normas que regulan el orden social; si acepto ese “arreglo” económico, estaría desconociendo las normas que buscan un orden social para el bien de todos los ciudadanos, estaría desconociendo, egoístamente, mis responsabilidades como ciudadano y contribuiría con un sistema de corrupción que crece en todas las esferas.

Ejemplos de cómo argumentamos frente a los problemas éticos

A continuación, se presenta la participación de una alumna en un foro de discusión que discutía sobre el aborto.

“El aborto depende de la situación en que la mujer se encuentre, si es que esta ha sido víctima de una violación y sale embarazada puede abortar porque no es un ser creado por decisión compartida. Por otro lado, cuando existe una menor de edad, estudiando, sale embarazada y sus padres no la piensan apoyar en nada, debe optar por abortarlo de alguna manera. Tal vez en la mayoría de casos el problema debe ser bastante crítico, pero el aborto saca de apuros y resuelve el problema” (alumna de segundo ciclo).

Esta intervención nos muestra que la alumna quiere defender la opción del aborto en determinadas circunstancias. En cuanto al nivel de justificación, podemos identificar dos argumentos o premisas que sustentan su postura:

- (1) Si la decisión de tener un hijo no ha sido compartida
- (2) Si alguien sale embarazada y deja de tener el apoyo de sus padres por esa causa

Estos dos argumentos corresponden al nivel preconventional, ya que el argumento (1) apela a la toma de decisión en conjunto, es decir, si el violador y la mujer no han acordado tener un hijo, este no debería nacer. El argumento (2) nos muestra que el aborto estaría justificado porque la mujer estaría escapando de un castigo, que sería perder el apoyo de sus padres.

Bibliografía

Beuchot, Alberto (2000) “Interacción y Contenido Interpersonal en Foros Electrónicos de Discusión” [en línea]. <<http://www.somece.org.mx/memoria/2000/docs/641.DOC>> [Consulta: 25 de febrero 2005]

Cavell, Macia (1990) La mente psicoanalítica. De Freud a la filosofía. México D.F: Paidós.

Elboj Saso, Carmen et al. (2002) Comunidades de aprendizaje. Barcelona: GRAO.

Habermas, Jurgen (1990) Moral Consciousness and Communicative Action. Cambridge: Polity Press.

Habermas, Jurgen (1987) Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Alfaguara-Altea-Taurus.

Herrera, Marcos (2002) “Comunicación verbal: ¿interacción o interpretación?” En: Hopkins, Eduardo editor (2002) Homenaje: Luis Jaime Cisneros. Lima: PUCP, Fondo Editorial.

Morin (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Organización de Estados Iberoamericanos y Universidad de Barcelona Educación valores y democracia. Madrid: OEI. Materiales del Master a Distancia “Democracia y

educación en valores en Iberoamérica” [en línea].
<<http://www.educacion.ubvirtual.com>> [Consulta: 15 de abril 2005].

Rafaeli, S & Sudweeks F. (1997) “ProjectH codebook” [en línea].
<<http://www.arch.usyd.edu.au/~fay/projecth/>> [Consulta: 27 de febrero 2005].

Vygotsky, Lev. (1931) “Génesis de las funciones psíquicas superiores”. En: Vygotsky, Lev. (2000) Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, pp.149-150.

Referencias del autor:

Manuel Sotomayor Zambrano

Psicólogo Educativo egresado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), cuenta con estudios de post-grado en Filosofía. Se desempeña como Docente de cursos de Ética, Ciudadanía y Psicología en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Actualmente es Líder de Entrenamiento-Educación de la Corporación Uniquelyanbal.